

Schatt, Peter W.

"...das Wörtlein: und": Überlegung zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaften

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 181-196. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Schatt, Peter W.: "...das Wörtlein: und": Überlegung zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaften - In: Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. Münster; New York : Waxmann 2017, S. 181-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156333 - DOI: 10.25656/01:15633

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156333>

<https://doi.org/10.25656/01:15633>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK UND KULTURWISSENSCHAFT

MUSIC EDUCATION AND CULTURAL STUDIES

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

Music Education and Cultural Studies



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäkel, Berlin
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Alexander J. Cvetko & Christian Rolle

Vorwort 9

Editors' note

Barbara Hornberger

Musik – Kultur – Pädagogik

Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven 19

Music – culture – education

Questions and perspectives of cultural science

Bernd Clausen

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien

historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:

Der Fall Raimund Heuler 37

Regionality and territoriality as categories of cultural studies

in historical research in music education: The latonisation dispute and

Raimund Heuler

Heinz Geuen & Christine Stöger

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht

aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment 57

“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies

perspective: A thought experiment

Marc Godau & Matthias Krebs

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung

„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ 73

Further education as community of practice? Insights into the

research-based development of the “certificate course tAPP –

music with apps in cultural education”

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen

Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“

Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”

Learning to break as an identity construction process

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis

in music education research

A review study, part I 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie

der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft 181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i>	
Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
 <i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i>	
Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung	
Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen	
Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of</i>	
<i>a seminar method and short report on the accompanying research</i>	
<i>at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
 <i>Gabriele Puffer</i>	
FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen	
von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
 <i>Jürgen Vogt</i>	
Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development of the relationship between music education and cultural studies

Apart from the fundamental difference between music education and cultural studies – the latter describing characteristics of cultural practice, the former in search of prospects for facilitating interaction with music – the disciplinary borders blur because of several overlaps: Whereas the subject matter of cultural studies comes from other academic fields, it is necessary for music education to deal with cultural aspects. Based on a transdisciplinary conception of music and culture, both grounded in theories of meaning and interaction, the author establishes an integral topic which accentuates their interconnectedness without neglecting their differences.

Einleitung

In seinem Drama *Wallensteins Tod* (II, 2) legt Friedrich Schiller dem Protagonisten eine bemerkenswerte Einsicht in den Mund: „Eng ist die Welt, und das Gehirn ist weit. Leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.“ Dies lässt sich trefflich auf das Verhältnis zwischen den Disziplinen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft beziehen: Es wird im Folgenden zu zeigen sein, dass eine Enge der Welt, in deren Raum sich die Aspekte Kultur, Musik und Bildung „hart stoßen“, durch disziplinäre Wissenschaft und Forschung erst erzeugt wird, während in der Weite eines nicht disziplinär verengten Denkens die Gedanken in der Tat „leicht beieinander wohnen“ könnten.

Die hier vorgelegten Ausführungen zu diesem wissenschaftstheoretischen Problem sind als eine Vorstufe – im besten Falle als Prolegomena – zu den wünschenswerten systematischen, methodologisch abgesicherten Forschungen im engeren Sinne – etwa als historische Rekonstruktion oder umfassende Diskursanalyse – zu verstehen. Sie sind zunächst eine Zusammenfassung von Einsichten und Erfahrungen im unwegsamen Feld des hier thematisierten Zusammenhangs, die

zwar von wissenschaftlichen, aber auch persönlichen Interessen geleitet waren. Dabei tritt die Fülle der Phänomene zu einem Bild zusammen, das nicht umfassend sein kann, sondern manches ausblendet, um anderes zu schärfen. Die Überlegungen münden in Verbindung mit der Entfaltung eines funktionalen Kulturbegriffs in einen Vorschlag für einen neuartigen, nicht materialen Musikbegriff, der als Leitidee für eine künftige Vernetzung von Kulturwissenschaft und Musikpädagogik fungieren kann, bei der Interdisziplinarität gewinnbringend an Disziplinarität gebunden wird. Kern dieses Musikbegriffs ist die konstruktivistisch fundierte Vorstellung, dass mit dem musikalischen Konstrukt Bedeutungen konfiguriert werden, die von der Hörer- beziehungsweise Leserschaft mit Gehalten unterschiedlicher Art aufgeladen werden können. Das tönende Etwas Musik wird insofern als Angebot zur Hervorbringung eines Gefüges von musikalischen Bedeutungen und außermusikalischen Bedeutsamkeiten aufgefasst. Dabei wird zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit in dem von Stefan Orgass dargelegten Sinne unterschieden (vgl. Orgass, 2007): Erstere ist gebunden an die musikalische Vorstellung, Letztere an Wissen über Kontexte von Musik.

Als Fundament dieses gestalt- und gehaltgebenden Prozesses wird ein Begriff von Kultur entfaltet, der diese nicht als Vorrat von Objekten, sondern als unabschließbaren – freilich räumlich und zeitlich gebundenen – Prozess eines mit jedem menschlichen Handeln und dessen Objektivationen verknüpften interpersonalen Diskurses über Werte, Normen, Regeln und deren Relevanz auffasst. Zur Veranschaulichung dieser Zusammenhänge und zur musikdidaktischen Pointierung wird als Beispiel die Komposition *Orchestral Set No. 2* von Charles Ives herangezogen.

Verschlungene Pfade

Den Rahmen der folgenden Überlegungen bildet das Spannungsfeld zweier sich „hart im Raume stoßender“ Positionen: einerseits dem Gedanken, Kulturwissenschaft sei ein „fächerübergreifendes Regulativ“, den der Kulturwissenschaftler Markus Fauser formulierte (Fauser, 2011, S. 9), andererseits der Auffassung Jürgen Vogts, Musikpädagogik sei selbst eine Kulturwissenschaft oder könne es zumindest sein, und zwar eine „kritische“ (Vogt, 2014, besonders S. 5f.). In diesem Spannungsfeld soll zunächst das Verhältnis dieser beiden Disziplinen erkundet und dann auf Möglichkeiten eines fruchtbaren Zusammenwirkens hin untersucht werden – eines Zusammenwirkens, bei dem die Gedanken „leicht beieinander wohnen“ können.

Dass Musikpädagogik mit anderen Wissenschaften eng verbunden ist, ja diese Verbindungen immer wieder aufs Neue suchen muss, um ihren verschiedenen Anliegen nachzugehen, muss an dieser Stelle eigentlich nicht erwähnt werden (siehe dazu Schatt, 2007, S. 24–31). Sie bedarf z. B. der Neurobiologie und der Psychologie, um mentale Bedingungen und Prozesse des Musikkernens und -lehrens zu klären, ferner der Musikwissenschaft und Musiktheorie, um zumindest einige

der Inhalte zu bestimmen, auf die Unterricht sich beziehen kann oder soll, zudem der Soziologie, um sich des Rahmens zu vergewissern, in dem und in Bezug auf den Lernen stattfinden soll, und nicht zuletzt der Bildungswissenschaft, um sich hinsichtlich ihrer Anliegen – u. a. die Ermöglichung des Gewinns von musikalischer beziehungsweise musikbezogener Kompetenz, einschlägigen Wissens und Könnens oder diesbezüglicher Bildung – zu positionieren.

Indessen drängt sich die Notwendigkeit, genauer über die Eigenart der Beziehungen zwischen Musikpädagogik und anderen Wissenschaften nachzudenken, die so „leicht beieinander“ zu wohnen scheinen, wie es die lose Verbindung durch ein „und“ suggeriert, schon dann auf, wenn man einen analytisch-kritischen Gedanken auf den alltags- und auch fachsprachlichen Gebrauch dieser Kopula verwendet: Adam und Eva gelten – nach biblischer Überlieferung – nicht bloß als die beiden ersten Menschen, sondern vielmehr als Allegorie für den Beginn menschlichen, auf Gemeinsamkeit angewiesenen Schicksals; Hänsel war nicht einfach ein Bruder neben Gretel, sondern die beiden waren so unlösbar miteinander verbunden, dass ihre Namen zum Inbegriff eines durch Treue jeder Verfolgung trotzensen Geschwisterschicksals werden konnten; Kunst und Kultur werden von Politikern und Journalisten in der Regel in einem Atemzug genannt – nicht, weil sie verschieden sind, aber addiert werden können, sondern weil sie enger zusammengehören als das aufzählende „und“ glauben macht; der Titel unserer Fachzeitschrift *Musik & Bildung* bedeutet nicht, dass es einerseits um Musik, andererseits um Bildung, sondern vielmehr um eine auf Musik bezogene oder beziehbare Bildung geht. Und schon Richard Wagner wollte in seinem Musikdrama *Tristan und Isolde* darauf hinaus, dass dieses „Wörtlein: und“ (Wagner, o. J./1857, S. 47) nichts anderes als eine im Transzendenten sich verwirklichende Einheit – und nicht die existenzielle Unterschiedlichkeit zweier Menschen – bedeute. Auf welche Weise und wo sich die im Thema dieser Tagung mit „und“ umrissene Beziehung zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft finden lässt, wird im Folgenden zu zeigen sein.

Obwohl Sigrid Abel-Struth schon 1970 vier verschiedene Modi wechselseitiger Teilhabe unterschiedlicher Wissenschaften ausgewiesen hat (vgl. Abel-Struth, 1970, S. 81–114), sind die Beziehungen der Musikpädagogik zu den Wissenschaften, von denen sie zehrt oder die sie befruchtet, weder mithilfe dieser noch anderer Kategorien systematisch und umfassend untersucht worden. Auch an dieser Stelle sei zunächst nur an die Modi und ihre jeweilige Eigenart erinnert:

- (1.) Am einfachsten fasslich erscheint der Modus der *Addition*. Dabei reichert sich eine Wissenschaft durch Daten und Fakten der anderen an. Dieser Modus bestimmt z. B. weitgehend das Verhältnis der Musikpädagogik zur Musikwissenschaft, wenn es um pädagogische Fragen hinsichtlich der Vermittlung musikbezogener Daten, Fakten und geltender Interpretationsergebnisse geht.

(2.) Im Unterschied dazu übernimmt im Modus der *Adaption* zwar eine Wissenschaft Ergebnisse oder Theorien der anderen, moduliert sie aber so, dass sie geeignet sind, die Anliegen der eigenen Wissenschaft zu bearbeiten. Als Beispiel dafür seien die „Sinnkategorien“ Michael Alts genannt (vgl. Alt, 1968, S. 86–111), mit deren Hilfe er auf musikwissenschaftlicher Basis das Gesamt der Kunstmusik für den Unterricht erfassen und als eine der Grundlagen für die weitere didaktische Reflexion kategorial strukturieren wollte. Als musikdidaktische Adaption der Neurobiologie lässt sich die Idee verstehen, Musikunterricht *als* Schulung von Audiation zu realisieren. Ein anderes Beispiel wäre ein Unterrichtsthema wie *Musik und Natur*: Bei dessen Aufarbeitung wären Fragen, die philosophische Ästhetik an den Umgang des Menschen mit Natur richtet, auf Musik zu beziehen, die mit Bezug auf Natur erschlossen werden kann oder soll.

(3.) Davon abzugrenzen ist nach Abel-Struth die *Kooperation* verschiedener Wissenschaften. Dabei arbeiten beide Wissenschaften – auch wenn sie von einer Person vertreten werden – von vornherein an der Beantwortung einer gemeinsamen Fragestellung. So fragte z. B. Andreas Kruse in seiner Arbeit über *Musik und Religion* (2016) nach dem religionspädagogisch theoretisch fasslichen Gehalt musikalischer Praxen insbesondere junger Menschen mit dem Ziel, Einsichten über Bedingungen, Prozesse und Strukturen der daraus resultierenden einschlägigen Identitätsbildung zu gewinnen, um musikpädagogisch relevante Vorschläge zu deren möglicher Förderung entwickeln zu können.

(4.) Von *Partizipation* endlich wäre zu sprechen, wenn die eine Wissenschaft ein Erkenntnisinteresse der anderen vertritt. Eine Untersuchung, die mit dem Wissen über Lernprozesse arbeitet und dadurch deren Funktion für die Genese einer Komposition herausstellt (z. B. Schatt, 2009 und 2011b), partizipiert fraglos an der Musikwissenschaft ebenso wie z. B. die Arbeit von Sebastian Mertens (2013), der mit musikwissenschaftlichen Mitteln der Frage nach der pädagogischen Intentionalität bestimmter Werke nachging.

Freilich wird mit diesen Modi nur jeweils *eine* der möglichen Weisen benannt, in denen Wissenschaften miteinander in Beziehung treten können. Schon ein flüchtiger Blick auf das tatsächliche Verhältnis z. B. zwischen Musikpädagogik und Musikwissenschaft zeigt, dass neben der genannten Addition auch Formen der Kooperation – wie etwa bei der Annäherung an Popmusik – oder der Adaption – wie etwa bei der Rezeptionsforschung – auftreten können.

„Unschärfe“ der Kulturwissenschaft

Die Art solcher Beziehungen scheint umso leichter bestimmbar zu sein, je präziser die Aufgaben, Fragestellungen, Inhalte und Methoden der einzelnen Wissenschaften voneinander abzugrenzen sind. Insofern resultieren fundamentale Probleme bei dem Versuch, diese Kategorien auf das Verhältnis – oder die Möglichkeiten von Verhältnissen – zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft zu beziehen, zunächst aus der Tatsache, dass beide zum einen auf die Klärung kultureller Fragen ausgerichtet sind und zum anderen dazu des Rückhalts bei anderen Wissenschaften bedürfen. Im Falle der Kulturwissenschaft war dies die Ursache einer großen Vielfalt der Theorien, Interessen, Gegenstände und Methoden – man denke an die Unterschiedlichkeit ihrer fundamentalen Orientierungen wie Anthropologie, Ethnologie, Kommunikations-, Sozial- oder Wirtschaftstheorie, Handlungs- und Wahrnehmungs- oder Gedächtnistheorien, ihrer Ausrichtungen wie z. B. Cultural Studies oder Gender Studies, ihrer aus den verschiedenen Quellen sich ergebenden Facetten wie z. B. der linguistic, iconic, spatial, performative oder acoustic turn – einer Vielfalt, die dazu geführt hat, die Bezeichnung der Kulturwissenschaft im Plural zu gebrauchen. Aber selbst wenn sie sich als die *eine* Kulturwissenschaft versteht, die ihren Kern primär in der Frage nach bedeutungsgebenden, regelstiftenden Kräften und Funktionen sieht, so geschieht dies in der Regel vor dem Hintergrund konkreter Phänomene – seien es solche des täglichen Lebens mit seinen verschiedenen Praxen oder der Künste, der Popkultur, der Wissenschaften, der Religion sowie deren Manifestationen –, ferner vor dem Hintergrund der Modalitäten der diesbezüglichen Produktions-, Distributions-, Konsumptions-, Kommunikations- und Interaktionsbedingungen. Damit steht auch sie in enger Verbindung mit den einschlägigen Fachwissenschaften wie z. B. Literatur-, Bild-, Musik-, Theater-, Film- und Medienwissenschaft.

Der Musikwissenschaftler Andreas Jacob hat dies als „Unschärfe“ gedeutet (so bereits im Titel seiner Arbeit von 2013), und zwar anlässlich von Überlegungen, die von der Frage ausgingen, was es für sein Fach bedeuten könne, wenn – wie es bei Stellenausschreibungen nicht selten heiße – bei der Wahrnehmung disziplinärer Interessen kulturwissenschaftliche Fragestellungen zu berücksichtigen seien. Jacob führte die Unschärfe des Begriffs kulturwissenschaftlicher Forschung darauf zurück, dass zum einen der jeweilige Gegenstand des kulturwissenschaftlichen Interesses ohne die Spezifik fachwissenschaftlicher Forschung nicht zu fassen sei, zum anderen aber das Feld der Fächer, deren Gegenstände in irgendeiner Weise mit Kultur in Zusammenhang gebracht werden können, so weit sei, dass sich die Bezugsmöglichkeiten zumindest *einer* Kulturwissenschaft fast im Unendlichen verlieren (vgl. Jacob, 2013, S. 133–135).

Diese Überlegung leuchtet bereits ein, wenn man nur bedenkt, in welcher Vielfalt von „relativ stabilen Formkreisen“ sich „die menschliche Kultur [...] auskristallisiert“ hat: Zu nennen wären nach John Michael Krois im Anschluss an Ernst

Cassirer „Mythos, Kunst, Religion, Sprache, Wissenschaft, Technik, Geschichte, Wirtschaft, Sitte und Recht“ als „Resultate spezifischer symbolischer Formungen“ (Paetzold, 1994, S. XI) – ganz zu schweigen von einer so umfassenden Einschätzung wie der von Jürgen Mittelstraß, der in Kultur den „*Inbegriff aller menschlichen Arbeit und Lebensformen*“ sah (Mittelstraß, 1996, S. 40; Hervorhebung im Original). Fest steht, dass weder ein inhaltlicher noch ein methodischer Zugang zu diesen Bereichen ohne Fachspezifik zu haben ist. Gleichviel, ob es um die Prozesse menschlichen Handelns oder um deren Ergebnisse geht (sofern hier aus konstruktivistischer Sicht überhaupt ein Unterschied zu machen ist), – beides steht in unlösbarem Bezug zu einem Etwas, das an spezifische Strukturen gebunden ist, da es durch sie entsteht und kommuniziert wird: ein Gedicht an Sprache mit ihren Formen und Bedeutungen, ein Gebet an religiöse Gehalte und bestimmte Rituale, Musik an die Vorgänge und Regeln der Komposition oder Improvisation, der Darbietung und der Rezeption. Insofern bleibt es in der Tat fraglich, ob die Musikwissenschaft sich kulturwissenschaftlicher Einsichten oder Methoden bedient, wenn sie außer den klingenden oder notierten Eigenarten des tönenden Etwas dessen Genesis, Tradition, Gebrauch und Wertschätzung, also seine kontextuellen Gegebenheiten untersucht, oder ob sie nicht vielmehr in Form von Musikgeschichte, Musiksoziologie, Musikpsychologie oder Ethnomusikologie selbst kulturwissenschaftliche Einsichten hervorbringt. Nicht einmal in methodologischer Hinsicht – u. a. dergestalt, dass die Kulturwissenschaft übergeordnete Regeln wissenschaftlichen Denkens vorgebe oder reguliere – mag man hier eine eindeutige Bestimmung vornehmen: Ob z. B. die Einsicht, dass fremde Kulturen zumindest zunächst immer nur aus der Perspektive der eigenen erkennbar werden und die dichte Beschreibung im Sinne Clifford Geertz' eine mögliche Lösung dieses Problems darstelle, kulturwissenschaftlicher Reflexion geschuldet oder diese nicht vielmehr ein Ergebnis von fachwissenschaftlichen Entdeckungen ist,¹ wird allenfalls historisch, kaum aber systematisch zu entscheiden sein.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann man in der Tat einerseits die Kulturwissenschaft als eine Disziplin auffassen, deren Umrisse sich in den Konturen der Einzelwissenschaften auflösen. Andererseits ist nicht zu vergessen, dass diese zumindest dann der kulturwissenschaftlichen Reflexion bedürfen, wenn sie nach den Funktionen der Gegenstände ihres Faches für den Menschen fragen möchten und geradezu selbst zu Kulturwissenschaften werden, insoweit sie sich mit der Regelmäßigkeit befassen, auf der die Bedeutungen, Bedeutsamkeiten und Geltungsansprüche beruhen, mit denen die jeweiligen Objektivationen verknüpft wurden oder werden können.

1 Zu nennen wäre hier z. B. die ethnomusikologische beziehungsweise musikpsychologische Einsicht, dass die messbaren Stimmungssysteme anderer Kulturen im Rahmen einer europäisch fundierten Rezeptionsweise zurechtgehört wurden.

Kulturelle und kulturbezogene Anliegen der Musikpädagogik

Im Verhältnis von Musikpädagogik und Kulturwissenschaft ergibt sich die andere Seite der Problematik daraus, dass musikpädagogisches Denken gar nicht anders kann, als sich Fragen der Kultur zu widmen. Das gehört zumindest zu seinen Traditionen, und wo es nicht der Fall ist, wird offen bleiben, wo die spezifisch pädagogische Relevanz des jeweiligen Forschens zu entdecken ist, denn musikpädagogisch Denken und Forschen heißt primär, Bedingungen, Prozesse, Inhalte, Ergebnisse der Förderung des Menschen in seinem Umgang mit Musik zu untersuchen und zu reflektieren – in Hinblick auf Handlungen also, die sich auf Kultur beziehen, auf Kultur beruhen und zugleich Kultur konstituieren. Der fundamentale Unterschied zur Kulturwissenschaft besteht darin, dass dieser daran gelegen ist, bestehende Verhältnisse hinsichtlich ihrer Eigenart, Genesis und Geltung zu beschreiben, während die Musikpädagogik nicht nur darauf, sondern vor allem auf Fragen der Möglichkeit beziehungsweise Notwendigkeit ihrer Veränderung gerichtet ist. Blickt man auf die einschlägigen musikpädagogischen Einlassungen, bleibt bei der Darstellung der zu verändernden Verhältnisse meist unklar, ob in ihr eine Teilhabe an Kulturwissenschaft oder aber an anderen Disziplinen, die sich ihrerseits mit Kultur befassen, zu erkennen ist. Adaptierten z. B. Michael Alt oder Heinz Antholz einen kulturwissenschaftlich hervorgebrachten Befund – oder nicht vielmehr einen *musiksoziologischen* –, als sie ein Vordringen der „mikrophonalen Mittler“ (Alt, 1968, S. 13) in Verbindung mit einer „Regression des Hörens“ (Adorno, 1956/1997, S. 9–46) konstatierten und dem dadurch begegnen wollten, dass der eine das Kunstwerk in Geltung zu setzen, der andere eine Hörkultur zu etablieren suchte, die sich durch Musikkennntnisse („Hörwissen“; Antholz, 1970, S. 128) und Urteilsvermögen („Hörgewissen“; Antholz, 1970, S. 128) der vorhandenen Musikkultur eingliedern sollte? Kooperierte Musikpädagogik mit Kulturwissenschaft, Bildungswissenschaft oder Musikpsychologie, als Jürgen Terhag vor dem Hintergrund von Überlegungen zu den Momenten von Relevanz und Identitätsbildung bei jungen Menschen dafür plädierte, im Unterricht eine Schul- statt der Schülermusik zu verhandeln und zur Geltung zu bringen, um eine angemessene Unterrichtskultur zu konstituieren (vgl. Terhag, 1989)? Welche Form von Teilhabe an welcher Wissenschaft können wir konstatieren, wenn musikpädagogische Überlegungen sich darauf richten, Schülerinnen und Schülern Zugänge zu anderen Kulturen zu ermöglichen und dadurch die eigene Musikkultur zu verändern – greifen wir dann additiv Ergebnisse der Ethnomusikologie auf oder *partizipieren* wir eher an Kulturwissenschaft?

Diese Fragen können hier nur angeschnitten werden; ihre Beantwortung mag eine lohnende Aufgabe für künftige Untersuchungen sein. An dieser Stelle kann zunächst nur vermutet werden, dass eine der Ursachen dafür, dass weder die Abel-Struth'schen Kategorien ohne weiteres in Anschlag zu bringen noch die Anteile der jeweiligen Wissenschaften umstandslos zu bestimmen sind, in dem

Musikbegriff zu finden ist, auf dem die genannten Überlegungen beruhen. In allen Ansätzen nämlich wurde Musik als eine Klasse von Objekten aufgefasst,² die einen quasi gegenständlichen Charakter ihrer intentionalen – sei es artifiziellen, pragmatischen oder usuellen – Formung aus tönenden Substanzen verdankt. Es wurde – und wird zum Teil noch heute – angenommen, dass Konstrukte dieser Art ihre eigene Existenz in einer besonderen Welt führen: Musik u. a. in Konzertsälen, Opernhäusern, Bars, Diskotheken oder im Rahmen von Festivals – vergleichbar mit Museen und Galerien als Räumen für Bilder oder Theatern als Räumen für Dramen. *Kultur haben* heißt in diesem Zusammenhang, Zugang zu den Räumen der Präsentation und zu den Objekten durch Analyse und Interpretation zu haben. Unterricht sollte solche Zugänge ermöglichen – allein die entsprechende Metaphorik verweist auf derartig substanzorientiertes, räumliches Denken.³ Schlussendlich lässt die noch gar nicht allzu lange zurückliegende Juxtapositionierung von „musikalischen Grundkompetenzen“ und „Kulturererschließendem Musikunterricht“ (Gies, Jank & Nimczik, 2001, S. 21f.) darauf aufmerksam werden, dass bis in unsere Tage hinein Musik beziehungsweise deren Ausübung nicht als fundamental die jeweilige Kultur erschließender Handlungszusammenhang aufgefasst wurde, sondern als ein davon zunächst abgesondertes Phänomen, das zumindest in seinen elementaren Formen auf Kultur erst vorbereite. All dies bedarf eingehender Analyse und Interpretation; festzuhalten ist zunächst nur, dass angesichts der oben umrissenen Grenzverwischungen sich – zumindest ohne weiteres – keine Systematik vorhandener oder künftiger Beziehungen der Musikpädagogik zur Kulturwissenschaft generieren lässt.

Ein integrativer Kulturbegriff

Ein Weg zum Weiterdenken zeichnet sich indessen ab, wenn man einen Vorschlag Andreas Jacobs aufgreift und gerade aus dem, was aus fachwissenschaftlicher Sicht als „Unschärfe“ der Kulturwissenschaft erscheint, den Funken einer Orientierung schlägt, die sich produktiv für die Einzelwissenschaften wie auch für kulturwissenschaftliches Denken auswirken könnte (vgl. Jacob, 2013, S. 155). Musik

-
- 2 Sie sind darin repräsentativ für traditionelle Vorstellungen. In diesem Rahmen bildet eine Ausnahme der Gedanke Hans Peter Reineckes, Musik sei als ein „Prozeß, ein Verhalten [...] als eine Art von konstruierender Tätigkeit“ aufzufassen (Reinecke in Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975, S. 23). In der einschlägigen Konzeption handlungsorientierten Musikunterrichts wurde dieser Gedanke allerdings nicht durchgehalten, da die didaktischen Maßnahmen sich auf die Weise des Bezugs nicht zu Prozessen, sondern zu deren vorliegenden Ergebnissen richten sollten.
 - 3 Dies gilt nicht nur für den Begriff des „Zugangs“, sondern u. a. auch für die Vorstellung, „Brücken“ bauen (Bäßler, 2001) oder Musik „erfassen“ beziehungsweise „begreifen“ (Alt, 1968, S. 86) zu können.

sowie alle Untersuchungen dessen, was mit ihr verbunden werden kann, wären dabei im Rahmen eines umfassenden, integrativen Kulturbegriffs zu verorten. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage zu stellen sein, ob es nicht für musikpädagogisches Denken irrelevant sei, in den Kategorien Abel-Struths über die Beziehungen zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft nachzudenken. Darauf werde ich am Ende meiner Ausführungen zu antworten versuchen.

Ein Kultur- und Musikbegriff, der Perspektiven für die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft und für Möglichkeiten ihrer Integration eröffnet, lässt sich auf der Grundlage der von Ernst Cassirer entfalteten Vorstellung symbolischer Formen, ferner weiterführender bedeutungs- und geltungstheoretischer Überlegungen bestimmen, wie sie auch im musikpädagogischen Denken der jüngeren Vergangenheit eine zentrale Rolle spielen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Cassirer unter einer symbolischen Form keineswegs eine objekthafte Manifestation verstand, sondern „jede Energie des Geistes [...], durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (Cassirer, 1921/22 / 1956, S. 175). Wir wissen heute – u. a. dank der einschlägigen Einlassungen, die Stefan Orgass im Zusammenhang mit seiner „disziplinären Matrix der wissenschaftlichen Musikpädagogik“ entfaltet hat (Orgass, zuerst 2012, S. 115 und S. 118–120) –, dass die Vorgänge von Verknüpfung und Entschlüsselung nicht, wie Cassirer sie darstellte, als dreidimensionaler Funktionszusammenhang zu denken sind (Cassirer unterschied zwischen der Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion; vgl. Paetzold, 1994, S. XII–XVII). Vielmehr entfaltet sich der Umgang mit symbolischen Formen in vier Dimensionen, bei denen insbesondere die Prozesse der sozialen Interaktion sowie der Verständigung über Geltungsansprüche von *Bedeutungsgehalten* zu bedenken sind. Von hier leuchtet unmittelbar ein, dass der Kulturwissenschaftler Clifford Geertz es als seine Aufgabe ansah, nach *Bedeutungen* zu suchen: Ihm ging es um „das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen“ (Geertz, 1983/1995, S. 9). Ausgehend von solchen Überlegungen kann Kultur heute aufgefasst werden als der Prozess des Aushandelns von Geltungsansprüchen (vgl. Niegot, 2016) hinsichtlich möglicher Bedeutungen und möglicher Bedeutsamkeit symbolischer Formen – diese entsprechen den von Cassirer angesprochenen *Bedeutungsgehalten* – sowie die sinnlich wahrnehmbaren Ergebnisse dieses Prozesses zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmtem Raum. Bei diesem Prozess treten die Momente der Kulturgenese, die sowohl im Rahmen kulturwissenschaftlichen als auch musikpädagogischen Nachdenkens thematisiert werden können, in einen interdependenten und zugleich alles integrierenden Konnex zwischen der materialbedingten Außenseite beziehungsweise Erscheinungsform der Inhalte – seien es Gegenstände, Handlungen, Ideen oder Vorstellungen, die z. B. in Produkte des Handwerks, Bilder, Texte oder Musik eingebracht wurden –, und den darauf bezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen des Individuums, dessen sozialen

Kontexten und den darauf bezogenen, bereits existierenden und anerkannten beziehungsweise Anerkennung beanspruchenden Deutungen und Wertungen.

In diesem Rahmen wären die Aushandlungen über den Gehalt der symbolischen Formen der Einzelbereiche (so kann z. B. ein Zeitungstext als spezifische Ausformung von Sprache, eine Wanderschaft auf dem Jakobsweg als Ausformung von Religion, ein Tango als Ausformung von Musik, ein Tattoo als Ausformung von visuellem Kunsthandwerk Geltung beanspruchen) als Beispiele für den Umgang mit grundlegenden Fragen der Eigenart von Genesis und Geltung bei der Generierung jener symbolischer Formen aufzufassen, vor deren Hintergrund sich nicht nur die Einzelwissenschaften orientieren, sondern sich auch eine spezifische Aufgabenstellung der Kulturwissenschaft konturieren können. Deren Umrisse gewinnen feste Konturen insoweit, wie sie ihre Aufgabe darin sieht, in metastufiger Reflexion – wie es im Rahmen der *Kulturphilosophie* bereits geschehen ist – die Strukturen der Kulturhervorbringung, also die Modalitäten von Genesis und Geltung symbolischer Formen in menschlicher Kommunikation und Interaktion, zu untersuchen. Soweit dies in den verschiedenen Feldern kulturwissenschaftlicher Forschung bereits geschehen ist, tragen diese das Merkmal einer spezifischen Alleinstellung in dem Maße, wie sie der Reflexion des Allgemeinen im Besonderen des einzelnen kulturellen Feldes gewidmet sind. Umgekehrt kann und sollte der Ertrag dieser Reflexion für die einzelnen Fachdisziplinen fruchtbar gemacht werden, indem diese die Bezüge des Besonderen ihres Faches zum Allgemeinen des Kulturellen in ihre eigene Aufgabenstellung einbeziehen. Als Wissenschaft, die es sich zum zentralen Anliegen macht, in ihrer (Selbst-)Reflexion Geltungsverhältnisse im Rahmen sozialer Gebrauchszusammenhänge zu fokussieren, kann die Kulturwissenschaft ihre *Unschärfe* verlieren und einen Modus der Orientierung hervorbringen, den andere Wissenschaften adaptieren, *durch* seine Anwendung aber selbst kulturwissenschaftlichen Charakter gewinnen können. Auch für die Musikpädagogik kann und sollte diese *eine* Kulturwissenschaft dann tatsächlich eine „Metaebene der Reflexion [...] wie eine Art Moderation der multiperspektivischen Vernetzung von Einzelergebnissen“ aus verschiedenen Disziplinen (Fauser, 2011, S. 9) bereitstellen – selbst wenn ihr Status dann „ein weitgehend virtueller“ (Fauser, 2011, S. 9) wäre.

Es ist nicht zu übersehen, dass musikpädagogische Reflexion bereits häufig mit der Aufgabe befasst war, die Genesis, Eigenart und Geltung von *Musikkultur* zu bestimmen. Dies gilt nicht nur für Felder, in denen die Frage der Kultur explizit ist wie die Interkulturelle Musikerziehung (vgl. z. B. Barth, 2008; Niessen & Lehmann-Wermser, 2012), sondern auch für Arbeiten, die sich mit Teilfragen musikalischer beziehungsweise musikbezogener Bildung befassen (vgl. z. B. Schatt, 2011a, 2011b, 2008b). Als Orientierung hat sich Kulturwissenschaft dabei zumindest in zwei Weisen ausgewirkt: Zum einen konnten kulturwissenschaftlich hervorgebrachte Begriffe von Kultur adaptiert werden, zum anderen wurde im Rahmen der Bestimmung des Verhältnisses musikpädagogischen Denkens zu seiner eigenen

Wissenschaftlichkeit die Frage der Kultur bedacht – insofern man sich nämlich daran erinnerte, auch und gerade als Wissenschaft Teilmomente von Kultur zu konturieren und durch musikpädagogische Erkenntnisse dazu beizutragen, den Menschen zu dem werden zu lassen, was er ist: ein Wesen, durch das Kultur existiert und das seine Existenz allein Kultur zu verdanken hat (vgl. Cassirer, 1944/1990, S. 50f.; Schatt, 2008a, S. 222–230). Dadurch aber ist Musikpädagogik selbst zur Kulturwissenschaft geworden (vgl. Vogt, zuletzt 2014) – das „und“ beim Nachdenken über ihr Verhältnis zur Kulturwissenschaft hat sich in ein „als“ verwandelt.

Musik als kulturelle Inszenierung

Im Zusammenhang mit dem oben skizzierten Kulturbegriff kann auch der Musikbegriff neu gefasst werden. Im Rahmen eines bedeutungstheoretisch fundierten Verständnisses von Kultur nämlich können die verschiedenen Konkretisierungen von Musik als unterschiedlichste Inszenierungen eines Prozesses gelten, bei dem im Medium des Klanges – oder dessen Auslassung – Geltungsansprüche hinsichtlich möglicher Bedeutungen und Bedeutsamkeit in Kraft gesetzt und im Felde musikalisch-ästhetischer Wahrnehmung sowie des entsprechenden Verstehens erwogen werden – Geltungsansprüche, die sich zugleich einem ebensolchen Prozess verdanken. Das materiale Konstrukt – durchaus im geschichts- beziehungsweise kulturphilosophischen Sinne des Diktums Adornos, das musikalische „Material“ sei „geschichtlich durch und durch“ (Adorno, 1970/1998, S. 223) – fungiert dabei als freilich fragiler, weil auch von individueller Bedeutungszuweisung abhängiger Rahmen, nach dessen Maßgabe sich das eigentliche Drama jener musikalischen und musikbezogenen Handlung vollzieht,⁴ die – wie oben bereits ausgeführt – ein individuelles und zugleich kommunikatives und interaktives Spiel von Bedeutungen und Bedeutsamkeiten ist, das durch Kultur fundiert wird und diese wiederum zugleich konstituiert.

Es dürfte sich als hilfreich erweisen, einen so gefassten Begriff von Kultur als Topos zu verstehen, auf den Kulturwissenschaft und Musikpädagogik gemeinsam hinarbeiten und von dem aus sie ihre jeweils eigenen, weiterführenden Fragen entwickeln.⁵ Für die Musikpädagogik hieße dies, bei der Wahrnehmung ihrer Auf-

4 Einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Inszenierung und dem eigentlichen dramatischen Geschehen hat – freilich bezogen auf Unterricht – bereits 1959 Gottfried Hausmann entfaltet (vgl. Hausmann, 1959; dazu Schatt, 2008a, S. 218–221).

5 Der Begriff „Topos“ wird hier gebraucht, weil er sich bruchlos in die von Aristoteles begründete Heuristik (auch) wissenschaftlichen Denkens einfügt. Es ist durchaus der Erwägung wert, ob nicht stattdessen im Sinne Deleuze/Guattaris (vgl. Deleuze & Guattari, 1992) besser von „Plateaus“ die Rede sein sollte, um der Veränderlichkeit und Dynamik dessen gerecht zu werden, was oben mit „Kultur“ bezeichnet wurde.

gabe, Strukturen musikalischer und musikbezogener Bildung zu erforschen, in Verbindung mit der Bildungswissenschaft insbesondere Musikbegriffe und Menschenbilder zu vergegenwärtigen (vgl. Sachsse, 2014) und von da aus Bedingungen und Eigenschaften künftiger Kulturen des Hörens, des Musizierens, des Produzierens und des Interpretierens in den Blick zu nehmen. Von derartig auf Musikkultur(en) bezogenen Menschenbildern werden bildungsbezogene Entscheidungen z. B. über Nähe und Distanz (vgl. Kruse, 2016) oder Perspektiven für den Umgang mit und die Gestaltung von Musikgeschichte (vgl. Niegot, 2016) abhängen.

Die musikdidaktische Relevanz einer derartigen topologischen Orientierung sei durch einen Rekurs auf das *Orchestral Set No. 2* (1915) von Charles Ives umrissen. Diese Komposition ist eine Inszenierung von Offenheit gegenüber diversen Kulturen der Musik: für unterschiedliche Bedeutungsebenen musikalischen Materials und vielfältige Bedeutsamkeit im sozialen Kontext.

Ives' Musikdenken war in einer für den Beginn des 20. Jahrhunderts und zudem in Amerika völlig ungewöhnlichen Weise nicht von systematischen Vorstellungen der Ordnungen des Materials bestimmt, sondern im Gegenteil offen für Zusammenstellungen verschiedenster musikalischer Elemente bricolageartigen Charakters. Seine Auseinander-Setzung – im emphatischen Wortsinne – mit bestehender Musikkultur orientierte sich am amerikanischen Transzendentalismus in seiner Ausprägung insbesondere durch die Philosophen Ralph Waldo Emerson und Henry David Thoreau sowie den Schriftsteller Nathaniel Hawthorne. Zu den Kernideen dieser Philosophie gehört die Vorstellung, dass bei allen Phänomenen der Welt im Teil das Ganze, in der Vielfalt die Einheit erscheine. Dies sei zwar für die Sinne fasslich, analytischen Beschreibungen aber nicht zugänglich. Daher seien die Künste besonders geeignet, ahnungsvolle Zugänge zum Transzendenten zu öffnen (zur Rezeption des Transzendentalismus bei Ives vgl. Rathert, 1991). Um diesen Gedanken musikalische Geltung zu verschaffen, rekurrierte Ives in vielen Kompositionen auf bekannte Stücke aller möglichen Musikbereiche, deren Elemente er in einer für das Hören teils schwer durchdringlichen Verflechtung mehrerer unterschiedlicher Schichten sich überlagern ließ. Im ersten Satz aus dem *Orchestral Set Nr. 2* (1915) mit dem Titel *An Elegy To Our Forefathers* sind es Anspielungen an beziehungsweise Zitate aus fünf verschiedenen Musikbereichen, nämlich die christliche Hymne *Jesus Loves Me*, der Minstrel Song *Massa's in de Cold Ground*, das Spiritual *Nobody knows de trouble I've seen*, das Salonlied *Old Black Joe* sowie ein militärischer Hornruf.

Bei diesem Vorgehen des Komponisten stellt sich aus musikpädagogischer Sicht u. a. durchaus auch die Frage nach dem Gehalt dessen, was hier im Sinne Cassirers zu einer symbolischen – nämlich über das notierte Konstrukt beziehungsweise tönende Phänomen weit hinausweisenden – Form gefügt wurde, sowie deren möglicher Bedeutsamkeit und Relevanz für Schülerinnen und Schüler. Zweifellos gibt Ives ein Beispiel für Offenheit gegenüber verschiedensten Kulturen der Musik: für unterschiedlichste Bedeutungsebenen musikalischen Materi-

als und verschiedenste Bedeutsamkeit im sozialen Kontext. Indem er sie auf eine spezifische Weise konfiguriert, zentriert er sie zu einer neuen Bedeutung und Bedeutsamkeit – durch ihre Konfiguration können die Elemente die Möglichkeit einer völlig neuen Musikkultur vergegenwärtigen, deren normatives Regulativ in der transzendentalistischen Idee zu erkennen ist. Das vermag freilich nur zu verstehen, wer die entsprechenden Kulturen kennt und darüber hinaus in der Lage und bereit ist, sich mit der neuen Kultur Ives'schen Komponierens hörend und analytisch auseinanderzusetzen. Erst Wissen über diese Kulturen und eine einschlägige Hörerfahrung ermöglichen, in der Komposition zudem die ästhetische Inszenierung eines kulturkritischen Programms zu erkennen: der Idee des amerikanischen Transzendentalismus. Die Reflexion darüber, ob dies Schülerinnen und Schüler etwas angeht, wird von der Frage geleitet sein müssen, welche Form der Teilhabe an welcher Kultur der Musik ihnen ermöglicht werden solle.

Darüber hinaus könnte die Art und Weise, wie Ives dem „und“ kompositorisch Geltung verschafft, indem er die Musiken der verschiedensten Kulturbereiche miteinander verbindet, Vorbildcharakter für eine transdisziplinäre Praxis haben, die auch Musikpädagogik und Kulturwissenschaft miteinander verknüpfen sollte. Ein derartig kulturwissenschaftlich geleitetes Nachdenken wird in Zukunft notwendiger werden, je mehr uns das neue „epochaltypische Schlüsselproblem“ (vgl. Klafki, 1996, S. 56–72) einer massiven Migrationsbewegung aus Ländern, von deren Kulturen wir wenig wissen, beschäftigen wird. Nur eine kulturwissenschaftlich orientierte Musikpädagogik wird Antworten auf die Frage finden, warum die Schülerschaft einer 8. Klasse in Wanne-Eickel sich z. B. mit der Musik afrikanischer Völker und ihrer Funktion im Rahmen bestimmter Rituale befasst, sie mit Funktionen des Gebrauchs von Musik in unserer Kultur vergleicht und daraus Konsequenzen für ihr eigenes künftiges kulturelles Handeln ziehen soll. Die Erkundung der Eigenarten kulturellen Bewusstseins, die dabei zu bedenken sind, dürfte zu den genuin kulturwissenschaftlichen Anliegen musikpädagogischer Reflexion gehören – Anliegen, durch die Musikpädagogik als Kulturwissenschaft zu figurieren vermag.

Plädoyer für eine integrale Topik

Demnach wäre es zu kurz gegriffen, Kulturwissenschaft als *Regulativ* musikpädagogischen Fragens zu deklarieren, wie es umgekehrt zu unspezifisch erscheint, Musikpädagogik umstandslos zu einer musikbezogenen Kulturwissenschaft zu erklären. Aufgrund der wechselseitigen, auch andere Disziplinen umfassenden Partizipation beider Wissenschaften liegt es vielmehr nahe, aus dem Gesagten das Desiderat einer übergreifenden und zugleich die Fächer Musikpädagogik und Kulturwissenschaft verbindenden Topik abzuleiten. Deren Fokus könnte die Modalität der musikalischen und musikbezogenen Kulturgenese sein, verbunden mit der Reflexion der Prozesse von Geltungsansprüchen und deren Verhandlung.

Zu den insbesondere aus musikpädagogischer Sicht immer wieder neu zu bedenkenden Topoi gehören die zur Geltung gebrachten oder zu bringenden Vorstellungen von Musik und vom Menschen, von Genese und Geltung von Musik im historischen Wandel, die tatsächlichen und möglichen Positionierungen des Menschen beim Hören, Musizieren, Komponieren und Interpretieren von Musik. In diesem Rahmen wird es beim Unterricht in Musik weniger um „Introduktion in Musikkultur“ (Antholz, 1970, insbesondere S. 118–128) als eher um die Hervorbringung einer eigenen Musikkultur gehen, z. B. um die Frage, wie Lernen eine Interpretationskultur ermöglicht werden kann, in deren Rahmen sich diskursiv ausgehandelte oder auszuhandelnde Geltungsansprüche zu Gehalten verdichten können, die für sie relevant sind. Bei der Reflexion einer solchen Topik könnten die Abel-Struth'schen Kategorien hilfreich bei der Analyse früherer Diskurse und der jeweils aktuellen Positionierung sein. Sie werden sich indessen in dem Maße als irrelevant erweisen, wie die in Aussicht gestellte Topik eine kulturwissenschaftlich orientierte Musikpädagogik und eine musikpädagogisch interessierte Kulturwissenschaft zusammenführt.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (= Musikpädagogik: Forschung und Lehre, Bd. 1). Mainz: Schott.
- Adorno, Th. W. (1956/1997). Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens. In Th. W. Adorno, *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (7. Auflage) (S. 9–45). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, Th. W. (1970/1998). *Ästhetische Theorie* (= Gesammelte Schriften. Hrsg. von R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz, Bd. 7). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bäßler, H. (Hrsg.) (2001). *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*. Kongressbericht 23. Bundesschulmusikwoche Koblenz 2000. Mainz u. a.: Schott.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (= Forum Musikpädagogik. Augsburgs Schriften, Bd. 78). Augsburg: Wißner.
- Cassirer, E. (1921/22 / 1956). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In E. Cassirer, *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs* (S. 169–200). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1944/1990). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser. Frankfurt am Main: S. Fischer.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Fausser, M. (2011). *Einführung in die Kulturwissenschaft* (5. durchgesehene Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Geertz, C. (1983/1995). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, (9), 6–24.
- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts* (= Anthropologie und Erziehung, Bd. 2). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Jacob, A. (2013). Kultur, Unschärfe und Innovation. Aspekte einer wissenschaftstheoretischen Debatte in der Musikwissenschaft. In M. Krause-Benz & S. Orgass (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag* (= Folkwang-Studien, Bd. 12). Hildesheim u. a.: Olms.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (= Reihe Pädagogik) (5. unveränderte Auflage). Weinheim u. a.: Beltz.
- Kruse, A. (2016). *Musik und Religion im Kontext pädagogischer Reflexion: Subjektentwicklung zwischen Nähe und Distanz* (= Forum Musikpädagogik: Augsburger Schriften, Bd. 133). Augsburg: Wißner.
- Mertens, S. (2013). *Musik als klingende Didaktik: Pädagogische Intentionalität als kompositorische Idee*. Augsburg: Wißner.
- Mittelstraß, J. (1996). Die Geisteswissenschaften im System der Wissenschaft. In W. Frühwald, H. R. Jauß, R. Koselleck, J. Mittelstraß & B. Steinwachs, *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift* (2. Auflage) (S. 15–44). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Niegot, A. (2016). *Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann* (= Folkwang-Studien, Bd. 16). Hildesheim u. a.: Olms.
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.) (2012). *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (= Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2). Augsburg: Wißner.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik* (= Folkwang-Studien, Bd. 6). Hildesheim u. a.: Olms.
- Orgass, S. (2012). Aus Unterschieden Funken schlagen. Ein Vorschlag zur Strukturierung des Gesprächs zwischen Erster und Zweiter Phase der MusiklehrerInnenausbildung aus der Perspektive wissenschaftlicher Musikpädagogik. In Chr. Richter & S. Orgass (Hrsg.), *Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase* (= Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 4) (S. 113–133). Altenmedingen: Hildegard-Junker-Verlag.
- Paetzold, H. (1994). *Die Realität der symbolischen Formen. Die Kulturphilosophie Ernst Cassirers im Kontext*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rathert, W. (1991). *The Seen and Unseen. Studien zum Werk von Charles Ives* (= Berliner musikwissenschaftliche Arbeiten, Bd. 38). München/Salzburg: Katznbichler.

- Rauhe, H., Reinecke, H. P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert* (= Folkwang-Studien, Bd. 14). Hildesheim: Olms.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik* (= Einführung Erziehungswissenschaft). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schatt, P. W. (2008a). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz u. a.: Schott.
- Schatt, P. W. (2008b). Unterrichtslicher Umgang mit neuer Musik und kultureller Bildung. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (= Ästhetik und Bildung, Bd. 2) (S. 191–214). Bielefeld: transcript.
- Schatt, P. W. (Hrsg.) (2009). „Unser Faust – meet the composer“. *Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.
- Schatt, P. W. (2011a). Perspektiven für den Fortschritt? Zum Bildungsgehalt des Exotischen in der Musik. In M. D. Loritz, A. Becker, D. M. Eberhard, M. Fogt & C. M. Schlegel (Hrsg.), *Musik-Pädagogisch-Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (= Forum Musikpädagogik: Augsburger Schriften, Bd. 100) (S. 241–253). Augsburg: Wißner.
- Schatt, P. W. (2011b). Mimesis, Transformation und Performanz. Zum Bildungsgehalt künstlerischer Produktion heute. In J. P. Hiekel (Hrsg.), *Neue Musik in Bewegung. Musik- und Tanztheater heute* (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 51) (S. 205–222). Mainz u. a.: Schott.
- Terhag, J. (1989). *Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, (9), 1–9. https://www.academia.edu/3588266/Musikpädagogik_als_kritische_Kulturwissenschaft_-_noch_einmal_Music_Education_as_Critical_Cultural_Theory_-_Once_More_ [28.06.2017].
- Wagner, R. (o. J./1857). Tristan und Isolde. In W. Golther (Hrsg.), *Richard Wagner. Gesammelte Schriften und Dichtungen*: Bd. 7 (S. 1–81). Berlin u. a.: Bong & Co.

Prof. Dr. Peter W. Schatt
 Bordesolmer Str. 31
 22143 Hamburg
 peter.w.schatt@gmx.de